

La filosofía y  
las nuevas políticas del saber

**Fernando Longás**

**La Reforma Educacional como  
clausura ideológica de la filosofía**

¿Cuáles son las motivaciones que llevan en nuestros días a un joven egresado de la Enseñanza Media a estudiar filosofía? ¿Qué caminos han podido recorrer sus deliberaciones acerca del presente en que vive y de sus posibilidades futuras que, puesto ante la enorme oferta de “Alternativas Académicas”<sup>1</sup>, estos lo conducen a tomar la decisión de ingresar a un Departamento de Filosofía? No parece ser ésta una pregunta superflua toda vez que en los últimos años se ha observado un creciente interés entre los jóvenes en seguir estudios universitarios de filosofía cuestión que, al menos a primera vista, contrasta fuertemente con los desafíos que impone una sociedad arrojada a la velocidad de los saberes operativos, técnicos e instrumentales, y que exige, de parte de los individuos que la constituyen, una disciplinada, rápida y eficaz “profesionalización” de sus vidas<sup>2</sup>.

Sin duda que no es tarea fácil intentar una respuesta exhaustiva a una interrogante de este tipo, más cuando ella dice relación con los posibles móviles de acción de un individuo cuya conciencia hoy, lo sabemos, se erige como un micro espacio, de algún modo blindado por un proceso de privatización del deseo, en el que se cruzan a la velocidad de

“video clip”, una cantidad de estímulos sólo representables por medio de un programa de computación. La fusión entre una ilusoria soberanía sobre los deseos y la aceleración de respuesta a la que hoy nos obliga la velocidad de la imagen, hacen muy difícil desentrañar el circuito de motivaciones y posibles razones (suponiendo que tenga algún sentido todavía “racionalizar” a este respecto) por la que los individuos hoy hacen lo que hacen. Finalmente todo va a parar a ese desierto del “es mi vida y es lo que deseo” en el que hoy agonizan los mensajes que otrora formaban el espacio de la comunicación. En el caso de aquellos jóvenes que optan por seguir estudios superiores en filosofía, es posible afirmar que el conjunto de las motivaciones que declaran podría representarse a manera de un calidoscopio en el que lo más relevante de observar es precisamente la originalidad de sus inquietudes, cuestión que contrasta gratamente con el aplanamiento de aspiraciones y la homogenización del deseo con que suelen los jóvenes egresar de la Enseñanza Media en nuestro país.

No obstante las dificultades recién mencionadas, es posible sostener que sí existe un posible denominador común o acorde básico entre los estudiantes que eligen la filosofía en el menú de “alternativas académicas” que

le ofrecen las instituciones administradoras del saber. La hipótesis que aquí ensayamos encuentra su apoyo en la experiencia que dan unos cuantos años dedicados a comunicarse con estos estudiantes y a buscar los caminos por los que aquel extraño impulso inicial, respetando la originalidad de las inquietudes expuesta en ese calidoscopio antes mencionado, cristalice en un auténtico *estilo* de vida, como diría Nietzsche, que merezca el adjetivo de filosófico. Aquel denominador común o acorde básico que uno puede escuchar en estos estudiantes puede describirse como un sentimiento en el que se amalgama insatisfacción y rebelión ante el mundo que les rodea, los hombres que lo pueblan, sus hábitos, costumbres y normas. Insatisfacción, pues no encuentran lugar, grupo ni comunidad alguna en el que puedan sentirse cómodos, confortables, en una expresión, a gusto. Rebelión, pues, desde esa insatisfacción (que podría considerarse muy común en ciertos sectores de la población), se resisten a morder el fruto de la indiferencia, del escepticismo anodino y de la inercia de una vida reducida a mero pasar (lo que es bastante menos común en dichos sectores). El estudiante de filosofía lleva, por decirlo así, este sonido en sus oídos a tal punto que le resulta difícil interpretar una melodía que no tenga de fondo este acorde básico de insatisfacción y rebelión,

cuestión que queda en evidencia en los ácidos juicios que sobre ellos suelen emitir algunos de sus profesores, precisamente aquellos que no han bebido del néctar de la filosofía y que buscan infructuosamente hacer de ellos seres dóciles a la realidad en que vivimos.

Lo anterior no tiene la pretensión de establecer una suerte de ley respecto a los motivos que conducen a un joven que decide estudiar filosofía, ni siquiera lo proponemos aquí como una condición sin la cual no se podrían seguir estudios de este tipo. La experiencia también nos obliga a reconocer que en el llamado mundo académico intelectual también habitan sujetos cómodos y acomodados, que no expresan ni el más leve signo de rebelión y que figuran como eximios estudiosos de los filósofos, precisamente de aquellos que suelen reconocer como los clásicos. Aceptando, no sin lamentarlo, este dato de realidad, queremos precisar que la hipótesis expuesta, y que alude a algo tan intangible como un sentimiento compartido, se propone sugerir, a partir de la descripción de una cierta constante que acompaña y de alguna manera caracteriza a la mayoría de nuestros estudiantes, una reflexión acerca del sentido que puede tener hoy la práctica y la enseñanza de la filosofía en una sociedad como la nuestra, una sociedad que busca

proyectarse hacia el futuro, precisamente, por medio de una reforma educacional que liga la voluntad de democratizar la enseñanza y la voluntad de adaptarla al mundo moderno, voluntad que toda reforma contiene como parte determinante del significado de su nombre, con la clausura de la filosofía.

Hace algunos días hemos recibido de parte del Ministerio de Educación un documento que, bajo el título de “Filosofía en la Educación Escolar Chilena”, nos presenta lo que sería la posición oficial del gobierno en materia de educación respecto al valor que le asigna a la filosofía en la perspectiva de la Reforma Educacional en curso y del sistema que ha de regir la educación en general en nuestro país<sup>3</sup>. En dicho documento, entre otros argumentos dirigidos todos a justificar la paulatina disminución de las horas destinadas a la asignatura de Filosofía en el nuevo currículum escolar, cuando no la eliminación completa de éstas (ver caso de la Educación Técnico-Profesional y de los nuevos programas de Educación de Adultos), nos encontramos en sus primeras páginas con una distinción entre dos enfoques del rol de la filosofía en el currículum, distinción que lleva a sus autores a exponer un doble significado del concepto de filosofía. “Desde una primera perspectiva —señala el texto del Ministerio— la filosofía

es un cuerpo de conocimientos constituido por obras e ideas filosóficas, que son un gran legado cultural-histórico. El objetivo de la enseñanza de la filosofía, desde esta perspectiva, es familiarizar a los jóvenes con este cuerpo de conocimientos, permanentemente vigente por su misma naturaleza”.<sup>4</sup> A continuación, después de señalar sugerentemente que para evaluar la pertinencia de incluir o no a la filosofía en el currículum habría que juzgar el valor de este tipo de saber en comparación con otros cuerpos de conocimientos como, por ejemplo, el de las ciencias, el documento expone que en una segunda perspectiva “la filosofía se concibe como un actuar o estar en el mundo de un modo esencialmente indagatorio y explorador [...] En este sentido la filosofía sirve para promover en los alumnos una serie de destrezas y habilidades de índole cognitivas, por ejemplo, su capacidad analítica, crítica y reflexiva; además ayuda al desarrollo de actitudes y valores particulares, muchas asociadas con la ética y la convivencia armónica, tales como la tolerancia frente a diferentes puntos de vista, y la solución de conflictos a través del diálogo constructivo y razonado”.<sup>5</sup> Después de exponer esta descripción políticamente correcta de la filosofía, el texto agrega, con clara intención, que para evaluar correctamente el papel que juega esta asignatura en el currículum escolar, “se

tendría que determinar hasta qué punto estas destrezas y habilidades, actitudes y valores, son propias de esta asignatura o si son posibles de fomentar también desde otros sectores de aprendizaje o, en el mejor de los casos por el currículum en su totalidad”.<sup>6</sup>

No es necesario avanzar mucho más en la lectura de estas páginas para adivinar la conclusión a la que nos conduce esta estratégica distinción. En cuanto “cuerpo de conocimientos” que constituye un “gran legado cultural-histórico”, el peso de la filosofía en el currículum resulta mínimo comparado con las demandas que emergen del saber científico y técnico y lo que se requiere en inversión de tiempo y medios para *capacitar* a un joven que necesita instalarse con ciertas ventajas en el actual *mundo de la vida*. La filosofía como “cuerpo de conocimientos” queda reducida a lo que podría denominarse un bien suntuario, sólo asequible por ciertos *espíritus* que ya han resuelto su relación con el mundo, es decir, que ya se han instalado con éxito, esto es, productivamente, al interior de las leyes del mercado sin fronteras, o al interior de lo que Jean-Claude Michéa ha descrito con acierto como “la guerra económica mundial del siglo XXI”.<sup>7</sup> En cuanto la filosofía se la concibe como aquel “modo indagatorio de estar en el mundo” que promueve “destrezas

y habilidades de índole cognitivas, reflexivas y críticas” y que, en ese sentido, promueve el desarrollo de ciertos valores particulares tales como “la tolerancia y la solución de conflictos a través del diálogo constructivo y razonado”, su función parece disolverse en la ejecución del currículum en su totalidad en la misma medida en que los objetivos que perseguiría la enseñanza de la filosofía recorren transversalmente todas las restantes asignaturas, todo lo cual nos arrastra hacia la evidente inespecificidad, y debe leerse esto como ausencia de necesidad, de la asignatura de Filosofía<sup>8</sup>.

No son pocos los pasajes que contiene este importante documento del Ministerio que deben movernos a reflexionar detenida y críticamente respecto al destino que espera a las generaciones que se están educando bajo las directrices de esta Reforma Educacional. Jaime Semprúm en “*El Abismo se repuebla*” ya expresó este problema con muchísima lucidez: “Cuando el ciudadano-ecologista pretende plantearse la cuestión más molesta y se pregunta *¿qué mundo dejaremos a nuestros hijos?*, evita plantearse esta otra pregunta, que es realmente inquietante: *¿a qué hijos dejaremos este mundo?*”. A este respecto no sería infructuoso que atendiéramos a lo que algunas mentes despiertas ya han observado

en relación con la suerte que ha corrido la educación en otras partes del mundo que han seguido modelos de reformas similares al que ha comenzado a aplicarse en nuestro país. Así, por ejemplo, ya en el año 1979 Christopher Lasch, uno de los espíritus más agudos del siglo XX, escribía “La educación en masa, que prometía democratizar la cultura antes restringida a las clases privilegiadas, acabó por embrutecer a los propios privilegiados. La sociedad moderna, que ha logrado un nivel de educación formal sin precedentes, también ha dado lugar a nuevas formas de ignorancia. A la gente le es cada vez más difícil manejar su lengua con soltura y precisión, recordar los hechos fundamentales de la historia de su país, realizar deducciones lógicas o comprender textos escritos que no son rudimentarios”<sup>9</sup>. En esta misma línea, aunque algunos años después, G. Debord observa cómo las reformas realizadas en el ámbito de la educación han generado las condiciones pedagógicas y materiales para producir lo que él denomina la “disolución de la lógica”, es decir, “la pérdida de la posibilidad de reconocer instantáneamente lo que es importante y lo que es accesorio o está fuera de lugar; lo que es incompatible o, por el contrario, lo que podría ser complementario; todo lo que implica tal consecuencia y lo que, al mismo

tiempo, impide”. En este análisis Debord agrega que un alumno adiestrado de tal forma se encontrará “desde el principio al servicio del orden establecido, aunque su intención haya podido ser absolutamente contraria a este resultado. En esencia, conocerá el lenguaje del espectáculo, ya que es el único que le será familiar: el lenguaje con el que le habrán enseñado a hablar. Sin duda, querrá mostrarse como enemigo de su retórica, pero utilizará su sintaxis”.<sup>10</sup>

Pero no es nuestro propósito en estas líneas realizar un análisis crítico de los efectos de la Reforma Educacional sobre la futura población adulta de nuestro país, aunque nos atrevemos a adelantar que aquello que han observado algunos pensadores como los recién citados tiene como una de sus condiciones fundamentales, entiéndase condición pedagógica, la eliminación de la filosofía del currículum escolar. Nuestra reflexión aquí, por el momento, es más modesta, si no en importancia, al menos en la extensión del universo de ciudadanos que están siendo directamente afectados. Nos referimos al universo de jóvenes que hoy siguen estudios de filosofía en nuestro país<sup>11</sup> al interior de una Reforma Educacional que apuesta decididamente por prescindir de la filosofía, claro que, subrayémoslo una vez más, bajo la atractiva

ilusión de que ella transita transversalmente por todas partes, fenómeno que, de un modo paradójico, liberaría, por decirlo así, a nuestros jóvenes de tener que estudiarla y a los profesores de tener que enseñarla.

De algún modo, la distinción que el documento del Ministerio propone respecto de los significados de la noción de filosofía enriquece esta paradoja al tiempo que oculta su naturaleza presentándonosla prácticamente como una evidencia. En cuanto “cuerpo de conocimiento” la filosofía no podría reclamar para sí un tiempo específico dentro del currículum no sólo porque, tal como se describe en el documento, ese cuerpo de conocimientos tiene el extemporáneo carácter de un “legado histórico-cultural” que sólo guardaría un interés casi arqueológico, sino porque hoy, y he aquí la dimensión fuerte del argumento del Ministerio y lo que a la vez se oculta, ningún saber constituye en sentido estricto un “cuerpo de conocimientos”. La producción y la circulación de lo que hoy podríamos reconocer como saberes reales, esto es de los saberes que habitan el campo de las ciencias, no se constituyen como “cuerpos de conocimientos” sino como una trama compleja de funciones, operaciones y aplicaciones que bajo el paradigma de las matemáticas garantizan su validez, ya no

como representaciones en las que deberíamos leer la realidad (algo más propio de lo que antaño denominábamos teoría), sino como capacidad de intervenir, modificar y producir lo que podemos reconocer como realidades posibles. Dicho en otros términos, los saberes hoy no nos enseñan el mundo sino que lo producen; los saberes científicos que hoy modelan y profesionalizan la vida de quienes los consumen consisten fundamentalmente en un saber hacer.

La clausura de este camino de subsistencia de la filosofía en el currículum nos conduce hacia su segundo significado, esto es, como un modo de estar en el mundo de carácter indagatorio que promueve en los alumnos una serie de *destrezas y habilidades* de índole cognitivas y desarrolla actitudes y valores vinculados a la convivencia armónica, a la tolerancia frente a las diferencias y a la resolución de conflictos por medio del diálogo razonado. Observemos que desde esta segunda perspectiva la filosofía se desliza hacia una identificación de sus supuestos objetivos con aquellos que la Reforma describe bajo uno de los conceptos fundamentales en que ella se articula, nos referimos a los Objetivos Fundamentales Transversales. Dicha transversalidad se alcanza toda vez que estos objetivos cruzan todas las asignaturas invitando a los diferentes

profesores que las dictan a “preocuparse de lo que comúnmente se llama educación en valores—señala el documento del Ministerio—y del logro de habilidades de pensamiento de orden superior, tales como *capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio*”<sup>12</sup>. De esta forma la filosofía es puesta en la circulación de aquellos saberes técnicos que desarrollan *destrezas y habilidades*, y que sintonizan en forma plena con la identificación constante que establece la Reforma entre educar y capacitar. Pero he aquí el instante en que la filosofía nuevamente no podría reclamar para sí un tiempo específico dentro del currículum, esta vez porque, desprovista ahora de “cuerpo” (de conocimientos), traducida toda ella a prácticas y operaciones que devendrían en la adquisición de los Objetivos Fundamentales Transversales, la filosofía adquiere la posibilidad de transitar por todo el currículum de un modo sensacionalmente inespecífico. Se consuma así la desaparición por invisibilidad de la asignatura de Filosofía en el currículum escolar<sup>13</sup>.

Sin embargo, llegados a este punto, bien cabe preguntarse ¿qué relación guardan estos Objetivos Fundamentales Transversales

con aquella sensación de insatisfacción y rebelión que, al comienzo de estas líneas, describimos como aquel denominador común o acorde fundamental que motiva a nuestros jóvenes a decidirse por seguir estudios superiores de filosofía? ¿Qué tiene que ver aquella sensación, que constituye el material básico de la comunicación posible entre profesores y alumnos de filosofía, con las habilidades intelectuales propuestas a manera de objetivos transversales como, por ejemplo, *resolución de problemas, trabajar colaborativamente, aprender a aprender, manejo de la incertidumbre o adaptación al cambio*? Esta traducción de la enseñanza de la filosofía en promoción de destrezas y habilidades intelectuales, y de sus propósitos en objetivos transversales vinculados a actitudes y valores que promueven la vida en armonía, la resolución de problemas y la adaptación al cambio ¿no parece más bien una excelente estrategia, un auténtico “acto educativo”, para convertir la insatisfacción ante el mundo en complacencia democrática y alegre, y la rebelión en domesticada aceptación del sistema económico vigente y en la génesis de las condiciones para el ejercicio soberano de los derechos del consumidor? En otras palabras, lo que se consume con la desaparición de la asignatura de filosofía ¿no es acaso la consolidación de una educación destinada

exclusivamente a preparar el recambio de los laboriosos gestores y clientes necesarios para la conservación y ampliación a escala global del paraíso neoliberal?

En el ya citado documento que el Ministerio nos ha hecho llegar se afirma que desde el punto de vista que sustente que la educación filosófica se encuentra implícitamente presente a lo largo de los diez años del currículum compartido por todos “es insostenible afirmar que el currículum de la Reforma es intencional o involuntariamente anti-filosófico. Al contrario, el segundo enfoque de la filosofía es un hilo conductor del conjunto de la Formación General Común”<sup>14</sup>. Lo que habría que precisar al respecto, y estamos en condiciones de hacerlo, es que si bien el currículum de la Reforma quizás no sea “intencional” o “involuntariamente” anti-filosófico, sí es ideológicamente anti-filosófico. Si bien no es fácil hacer una definición rigurosa de los rasgos que caracterizan aquel peculiar espacio que abre la enseñanza y el estudio de la filosofía, espacio que aún se cultiva en aquellos departamentos e institutos en los que se forman los futuros profesores, licenciados y posgraduados en filosofía en nuestro país, sin embargo, se puede sostener que éste sólo es posible como voluntad de



pensamiento sin concesiones y, en cuanto esta voluntad bebe de aquel sentimiento en que se amalgama insatisfacción y rebelión, como voluntad de pensamiento que siempre buscará resistir a la analgésica ilusión de cualquier ideología. Desde ahí, mientras exista el espacio de la filosofía, en él siempre podremos encontrarnos con la pregunta que *reedita el conflicto, el aprender a no aprender* lo que te domestica, *la intolerancia* frente a todo lo que se impone (incluida la idiotez) y *la resistencia a adaptarse al cambio* por el cambio. En otras palabras, en el espacio de la filosofía siempre encontraremos las condiciones que hacen posible la no reproducción de las formas de poder imperantes y por eso es, y ha sido, el espacio por excelencia de la educación y de la política. Quizás no sea otra la razón por la cual, en la plenitud del imperio del mercado, las reformas que buscan “modernizarlo” todo, tengan como objetivo final la clausura ideológica del espacio que genera el estudio y la enseñanza de la filosofía.

52

### **¿Qué perspectivas hay para la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI?**<sup>15</sup>

Desde hace ya algún tiempo sabemos que en filosofía no existen las preguntas inocentes.

Que en el Día Mundial de la Filosofía se constituya una mesa en torno a esta pregunta acusa, sin duda, una sospecha. Pero, ¿en qué dirección apunta esa sospecha? En una primera lectura podríamos traducir el móvil de esta pregunta como la ausencia de claridad respecto a la elección de una perspectiva, entre varias, que se le presentan a la enseñanza de la filosofía; como si ésta hubiese, en los comienzos del siglo XXI, perdido el timón de su orientación y vagara errante sin saber bien desde qué perspectiva puede y debe seguir reproduciéndose en su enseñanza. En otras palabras, estaríamos aquí ante un problema fundamentalmente pedagógico de la filosofía y, más precisamente, de estructura y orientación curricular. Sin embargo, una lectura más detenida de esta interrogación podría enseñarnos que la sospecha está dirigida, no al extravío pedagógico de la filosofía, o no sólo a ello, sino que recae sobre algo anterior y, en un sentido estricto, más radical. Se trataría de una sospecha sobre la existencia misma de la filosofía o, para ser más precisos, sobre la existencia profesional de la filosofía. En otras palabras, preguntarse qué perspectivas hay para la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI es, desde esta segunda lectura, preguntarse si es que efectivamente existe alguna perspectiva para la práctica de la enseñanza de la filosofía, entendiendo que

en dicha práctica radica la posibilidad de la existencia profesional de la filosofía.

Detengámonos brevemente en esta distinción que acabamos de hacer. La primera orientación que toma nuestra sospecha, que podríamos denominar como de pérdida de orientación de la enseñanza de la filosofía, nos empuja espontáneamente y de un modo inmediato a plantearnos, una vez más, la pregunta acerca de por qué enseñar filosofía. Parece coherente sostener que, si recuperamos los sólidos y tradicionales argumentos por los cuales se debe enseñar filosofía, de ellos brotará, como del manantial de lo razonable, la o las perspectivas que deberían acoger en este siglo la enseñanza de la filosofía. Aquellos que en nuestro país hemos sostenido en los últimos años lo que se ha dado en llamar la defensa de la filosofía, hemos colmado nuestras voces con esos argumentos intentando infructuosamente que ellos hagan permeables los oídos de las autoridades ministeriales y de los ideólogos de las reformas educacionales en marcha. Esta esterilidad de la labor realizada, no obstante lo coherente de su empeño, coherencia que sigue coloreando vivamente, como en una pintura *naïf*, páginas y páginas y discursos y discursos correctos sobre el valor de la filosofía sin cambiar un ápice el curso que han

tomado los acontecimientos, parece empujar nuestra sospecha en dirección a la segunda lectura que proponemos de la pregunta que anima esta mesa: ¿qué perspectivas hay para la enseñanza de la filosofía? significa, hablando directamente, ¿hay alguna perspectiva para la enseñanza de la filosofía?

Las señales se multiplican. En el año 2000 en nuestro país, siguiendo como ejemplo, y como argumento, procesos similares realizados en otros países, la puesta en marcha de la Reforma Educacional en la Enseñanza Media significaba la reducción de las horas de la asignatura de Filosofía en el área Científico Humanista y la exclusión absoluta de la asignatura en el área Técnico Profesional. Igual suerte ha corrido la Filosofía en las propuestas de reforma dirigidas a la Educación de Adultos. Bajo el tan sorprendente como absurdo argumento de que la filosofía transita transversalmente, algo así como invisiblemente, por todo el curriculum de la Reforma, las autoridades de Educación han argumentado tenazmente respecto a la no necesidad de la presencia de una asignatura con el nombre de Filosofía. Permítanme recordar, aunque sea brevemente, estos hechos hoy, en el Día Mundial de la Filosofía, hoy que nuestro país se presenta orgulloso como anfitrión de este evento instituido hace

cuatro años desde la Cátedra UNESCO, y que tiene como inspiración fundamental la “Declaración de París en favor de la Filosofía” de 1995 en la que en uno de sus acápites señala explícitamente:

La enseñanza filosófica debe ser preservada o extendida donde existe, creada donde no existe aún, y nombrada explícitamente ‘filosofía’. La enseñanza filosófica debe ser asegurada por profesores competentes, especialmente formados a este efecto, y no puede ser subordinada a ningún imperativo económico, técnico, religioso, político e ideológico. Permaneciendo completamente autónoma, la enseñanza filosófica debe estar en todas partes donde sea posible, efectivamente asociada y no sólo yuxtapuesta, a las formaciones universitarias o profesionales en todos los dominios.

Desde los acontecimientos referidos no son pocas las batallas que, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía, y especialmente a la formación de profesores de filosofía, hemos venido dando, no sólo para mostrar las razones por las cuales se debe introducir la filosofía en el curriculum escolar y en la formación superior en general, lo que, como hemos dicho, constituye el primer sentido del preguntar de esta mesa y lo que en forma políticamente correcta se acepta discutir, sino también para resistir a lo que me atrevería a llamar una voluntad de eliminación de la

enseñanza de la filosofía del sistema educacional, es decir, el segundo sentido en que se orienta la pregunta de esta mesa y que no suele ser declarado por las autoridades ni menos discutido, más aún en un evento como en el que ahora nos encontramos.

En consecuencia, quisiera que nos detuviéramos en esta segunda orientación del sentido de nuestra pregunta, aunque como veremos luego, esta detención quizás nos obligue después a volver al primero. Como hemos dicho, esta segunda orientación nos conduce a sospechar sobre la existencia misma de alguna perspectiva para la enseñanza de la filosofía, es decir, sobre la posible supervivencia de la filosofía como quehacer profesional, todo lo cual acusa la presencia de una voluntad de eliminación de la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, dicha presencia no puede ser tal sin un sujeto que la encarne, ¿es que alguien puede estar interesado de forma especial en que la filosofía, como quehacer profesional, deje de existir? ¿A quién podría beneficiar un acontecimiento como éste? ¿Qué es lo que la enseñanza de la filosofía produce –o deja de producir– que resulta imperiosa su eliminación?

Me parece difícil, en este punto, seguir nuestra detectivesca indagación sin hacer un poco de memoria sobre las sendas que

la filosofía ha venido recorriendo y las relaciones que ha establecido desde la aurora de la modernidad hasta nuestros días. Lo que se expone a continuación no tiene ni de lejos la pretensión de ser un relato histórico exhaustivo, ni siquiera pretende ser un relato verdadero acerca de los hechos acaecidos (por lo demás, ¿qué hechos?). Lo que pretendo es construir una trama en la que, por medio de la reflexión, única herramienta de la filosofía, se haga visible, esto es comprensible, la escena del crimen a la que hoy asistimos, escena en la que se está procediendo a eliminar la enseñanza de la filosofía del sistema educacional; escena en la que comparece además, como la presencia de un espejo en el que nada se refleja, esta misma celebración del Día Mundial de la Filosofía bajo el auspicio de nuestro Ministerio de Educación.

Desde que Descartes, Hume, Kant y otros abrieron la caja de Pandora en la que se habían guardado por siglos, con especial celo, todos los genios y los demonios de la duda, la crítica y la sospecha, y estos poblaron el pensamiento de los hombres haciéndolos incapaces de escapar de la lucidez acerca de su finitud, los límites de su existencia, la relatividad de sus verdades y la aventura que incubaba su enorme indeterminación, desde esa aurora la filosofía abandonó el sitio de

la sabiduría, donde se había acostumbrado a compartir con la verdad y el poder y a gozar de los favores de su amistad, para iniciar un andar errante por sendas en las que, aquellos, otrora sus amigos, pronto devendrían en sus más encarnizados enemigos. Desde esa aurora los hombres perdieron su cómodo arraigamiento en un ser natural, cuyo destino no consistía en otra cosa que la realización de su esencia, y comenzaron a ser devorados por la fascinante rerepresentación de su propio artificio. Desde la primera revolución industrial hasta la virtualización informatizada de los procesos productivos, desde el primer levantamiento popular bajo las banderas de la libertad y los derechos hasta la explosión del consumo irrestricto en el carnaval de los sentidos de nuestras sociedades de *mall*, desde las primeras formas de expansión del comercio hasta el advenimiento del imperio de las transnacionales, todo ello no ha hecho más que confirmar lo que aquellos filósofos declararon ante los escandalizados oídos de las viejas concepciones, a saber, que el hombre no es algo determinado, que el hombre es lo que hace, en fin, que en la acción se consuma todo lo humano, para bien o para mal.

Finitud, límites del conocimiento, relatividad, pero también indeterminación y posibilidades de existencia, todo ello se

conjugará en la acción como eje central de la moderna condición humana. Por tanto, no será extraño a esta toma de conciencia el que las nuevas formas que van a adquirir los procesos de legitimación del poder se articulen en torno a la realidad de la acción o, para ser más precisos, en torno a la forma cómo se constituye la realidad de la acción. Porque una acción nunca puede ser un hecho, algo describable, acotado a partir del conocimiento de sus condiciones de posibilidad, siempre habrá que atender a su estructura simbólica, es decir, a aquello que hace real la acción, a saber, la constitución misma de su sentido. A partir de este momento, se convirtió en un desafío casi irrenunciable para la nueva ciencia responder a la pregunta por las condiciones de posibilidad de este proceso. Ahí echaron raíces las ciencias del espíritu que luego habrían de devenir en las pretendidas ciencias sociales. Y así, las primeras embestidas contra la filosofía emanaron de estos afanes, y no fue raro escuchar desde la voz de las nuevas ciencias, supuestas conocedoras de los secretos constituidores de la realidad de la acción, la acusación de ideología lanzada contra todo esfuerzo del pensamiento filosófico por querer alcanzar una validez objetiva.

Fue así como de la mano de un cierto Marx y, posteriormente, de un cierto Freud, y en

general de los pensadores situados a la sombra del desarrollo que vivieron las ciencias en el siglo XIX, que se intentó responder a la pregunta de cómo se constituye la realidad de la acción desde un conocimiento meta racional, esto es, desde una lectura de las condiciones de posibilidad de la estructura simbólica que se ocultan al interior del proceso mismo de producción de la acción, algo así como una develación del sentido oculto de la acción.

Habría que esperar las intuiciones de Husserl y su crítica sobre las tentaciones hegemónicas de la razón positiva, para devolverle a la acción humana parte de la riqueza de su misteriosa constitución, haciendo depender su realidad de ciertos actos que realiza el sujeto en cuanto éste se constituye en la voz de una subjetividad trascendental. Se trataba ahora, por tanto, de develar las formas de la intencionalidad del sujeto en donde podríamos encontrar las claves del mundo propiamente humano, lo que el filósofo germano denominó el mundo de la vida.

Pero dentro de esta trama que dibujo aquí en gruesos brochazos, no podemos dejar de reconocer el mérito que tienen los pensadores de la escuela de Frankfurt y aquellos otros que bebieron de la fuente inagotable de sugerencias que ofrece la hermenéutica. Ellos, cada cual con sus propias herramientas críticas,

fueron demoliendo los últimos vestigios de la soberbia de verdad que aún quedaban en los discursos de la razón positiva y en la dimensión trascendental de la subjetividad, para instalar de lleno la constitución de la realidad de la acción en la interpretación. Se entendió entonces que la acción no puede llegar a ser real sino desde la interpretación que, al leerla, la produce, pero en cuanto la interpretación es a su vez acción que, fundamentalmente como discurso, como lenguaje, opera instalando un sentido, se constituye de inmediato un círculo en que el intérprete toma postura, esto es, asume una actitud frente a la acción interpretada en la que no cabe inocencia alguna; toda pretensión de objetividad como verdad encontró aquí su sepultura. De aquí en adelante las claves de este círculo en que se constituye la compleja red de acciones en que se juega toda la realidad de lo humano, habría que buscarlas nuevamente en una reinterpretación de las funciones que la ideología juega en la constitución del poder, aceptando que el pensamiento no puede omitir su función deformadora de la realidad, pero que tampoco puede renunciar a su identificación con la praxis, con la constitución misma de la realidad de la acción en la que siempre está en juego el lugar que el intérprete, el que piensa, el que dice, toma en relación con la dialéctica del

poder, la dialéctica en la que se constituye la realidad de las acciones humanas.

Aunque en un resumen quizás demasiado apretado, estamos ante la trama que nos puede conducir hacia la escena del crimen al que aquí asistimos, escena en la que se intenta eliminar la enseñanza de la filosofía del sistema educacional. Hace un momento señalábamos que esa voluntad de eliminación debía estar encarnada en algún sujeto. Sin conseguir hasta el momento desenmascarar su rostro, ignorando aún incluso si posee algún rostro, por lo pronto creo que podemos acercarnos al móvil de este crimen. Curiosamente, y tal como ya lo anunciamos, ese móvil quizás tenga que ver precisamente con las expectativas que pudiéramos pensar como posibles para la enseñanza de la Filosofía en consonancia con el primer sentido de nuestro preguntar. La hipótesis es la siguiente: las razones por las que la enseñanza de la filosofía, esto es, su existencia profesional, debe ser eliminada, reposan precisamente en lo que la filosofía puede llegar a hacer en la trama que aquí hemos dibujado.

Me explico. El hombre, “arrojado” a la acción, no puede escapar del círculo hermenéutico en el que se constituye la realidad de su existencia, círculo que, carente de toda objetividad como verdad, sólo se manifiesta

como imagen en las que comparecen las estructuras del poder. En esta trama se recrea, una vez más, la lúcida conciencia de finitud y límite que los primeros pensadores modernos esparcieron al liberar todos los genios y demonios de la duda y la sospecha, y hasta se deja escuchar nuevamente la voz de aquel primer Sócrates que, sin hacerse cómplice ni de los escépticos ni de los cínicos, se hizo de no pocos enemigos al sostener que su sabiduría consistía precisamente en no saber. Sin embargo, en esta trama también se recrea la conciencia de esa abismal indeterminación a la que queda expuesta la existencia humana despojada de todo sustrato metafísico. Si el hombre es lo que hace, el hombre no es algo determinado desde su naturaleza o desde el fondo de su ser, y su existencia, su lugar en el mundo, su actuar, su interpretación, su discurso, en fin, su propia forma de situarse en, y frente, a las estructuras del poder, está abierto a muchas posibilidades de ser.

58 Frente a lo expuesto, lo que resulta innegable de los tiempos en que vivimos es que estas posibilidades de ser han sido objeto de la más minuciosa y sofisticada planificación. Desde el advenimiento de la llamada “sociedad del conocimiento” sustentada en la virtualización de la información, la acelerada reproducción técnica y la traducción de todo

saber en mercancía, las posibilidades de ser se nos aparecen atenazadas por la velocidad del tiempo –todo es urgente– y por la multiplicación infinita de las necesidades. La planificación es a escala global y genera lo que algunos gustan en denominar el nuevo orden mundial, orden que se legitima microfísicamente en cada “sí” que pronunciamos en nuestros discursos, en cada interpretación que hacemos en favor del desarrollo, en cada acción que realizamos como consumidores convencidos de que no hay alternativa.

No creo que lo aquí dicho sea un reflejo más de lo que alguna vez, no hace mucho tiempo, se denunció críticamente como la cultura de masas, apelando al papel jugado por las clásicas ideologías y a la enajenación padecida por los integrantes de esta cultura. Aquella crítica aún le debía mucho al ontologismo presente en los conceptos de “vida auténtica”, de “persona” o de “sujeto humano”, conceptos que hoy, después de las últimas transformaciones en el campo del conocimiento y de las comunicaciones y de las repercusiones de éstas sobre la subjetividad, no poseen gravidez crítica alguna. La planificación a escala global que busca colmar todas las posibilidades de ser, suturando la más mínima grieta que pudiera producirse en la actual estructura de poder,

deposita sus larvas y huevos en la constitución misma de la acción, en su estructura simbólica, generando las condiciones ideales para que los individuos las doten de sentido. Los individuos actúan en el mundo de hoy, escogen sus formas de vida, producen y reproducen su relación con el poder, en una expresión, se integran, convencidos que lo hacen desde sí mismos, de la apropiación que han realizado de aquello que llaman “su vida”, en una palabra, desde su libertad. Más que de una “cultura de masas” me atrevería a hablar de una división infinitesimal de formas de vida diversas que se multiplican en las “sociedades abiertas” y cuyo único denominador común, que es el que a su vez las hace dóciles y impotentes, es su absoluta falta de trascendencia, todas se consumen en ellas mismas devoradas por la velocidad y las necesidades.

¿Qué perspectivas hay para la enseñanza de la filosofía en esta escena? ¿Hay alguna perspectiva para ella? Lo paradójico de reunir en la parte final de esta intervención ambos sentidos de nuestro preguntar es que al responder afirmativamente al segundo de ellos, desnudamos las razones por las que la enseñanza de la filosofía ha de ser eliminada. Podemos afirmar que sí existe una perspectiva para la enseñanza de la

filosofía, más aún, hoy más que nunca ésta debería tener su lugar en la educación, o dicho más directamente, la filosofía no habita sino en los terrenos de la educación y, por cierto, de la política, que son además los espacios en que se juega su existencia profesional. Puesto ante el irremediable destino de constituirse desde la acción, el hombre puede verificar la solvencia de su hacer desde la planificación global que se le propone—o impone—, o puede hacerlo desde lo que la filosofía le enseña. La segunda alternativa lo llevará siempre a resistir a todo intento del poder por hacerse hegemónico toda vez que lo que la filosofía nos entrega es la lucidez de la finitud, pero también la conciencia de esa abismal indeterminación que abre la vida a la aventura de la alteridad, de las posibilidades de ser, de la no necesidad de la estandarización, de la posibilidad siempre presente de no reproducir, de que la libertad es riesgo de lo otro y no seguridad en lo mismo.

Así, hacia el final de nuestra intervención, creo que hemos logrado hacer visible, esto es comprensible, la escena del crimen al que estamos asistiendo. Una educación sin enseñanza de la filosofía es reproducción de lo que impera, es capacitación de buenos gestores para el modelo, es instrucción para



solucionar problemas y adaptarse de mejor forma a la planificación global. Cuando se intenta reducir, a como de lugar, las horas asignadas a la enseñanza de la filosofía en los colegios en el área Científico Humanista, cuando se elimina la asignatura de filosofía del área Técnico-Profesional privando al 50% de los estudiantes del sector público de nuestro país de acercarse al pensamiento filosófico, cuando se elimina también la asignatura del currículum de Educación de Adultos, cuando se relega la práctica de la filosofía y su enseñanza a pequeños departamentos de eximios académicos cuya presencia en los debates en que se juegan los problemas éticos, políticos, estéticos y epistemológicos que apremian al país es simplemente nula, cuando finalmente se transforma a la filosofía en curioso objeto de feria cultural para celebrar un día en su nombre, sin que esto se refleje en política alguna de gobierno por hacer de la enseñanza de la filosofía una práctica habitual y consustancial a la educación, lo que tenemos ante los ojos es claramente la consumación de un crimen, con coartada incluida, en que se está eliminando la última pieza que podía incomodar en el tablero. Todo sistema de dominación que, como tal, busca perpetuarse, ha de eliminar finalmente las fuentes del disenso, de la alteridad y de la aventura, eso

significa eliminar el pensamiento y la acción que cultiva la enseñanza de la filosofía.

Creo que después de lo dicho sobre esta escena no es necesario que descubramos aquí el rostro del asesino. Es probable que, dada la forma en que el poder produce la estructura simbólica que sostiene la realidad de nuestras acciones, éste tenga múltiples rostros, que incluso esté sentado aquí entre nosotros, participando de esta celebración. Yo sólo quisiera terminar subrayando que la UNESCO al instituir hace cuatro años el Día Mundial de la Filosofía declaró explícitamente, inspirada en la Declaración de París antes citada, que el objetivo era destacar la importancia del cultivo de la filosofía para enfrentar las especiales condiciones que nos presenta el mundo actual y promover la enseñanza de la filosofía en todas partes del mundo. Si este es el objetivo, no usemos este día entonces para lavar las manos de un gobierno que, al menos en lo que respecta a las políticas educacionales que ha promovido y puesto en marcha, nunca ha hecho absolutamente nada por fomentar la enseñanza de la filosofía en nuestro país.

## Notas

<sup>1</sup> Suplemento del diario El Mercurio en el que se exponen a los jóvenes de nuestro país las “ofertas de futuro” que existen en el mercado actual de la educación.

<sup>2</sup> A modo de ilustración se pueden señalar las siguientes cifras de postulantes a Pedagogía en Filosofía de la UMCE que han contado con los requisitos necesarios para ingresar: 2002: 152 postulantes; 2003: 116; 2004: 125.

<sup>3</sup> Cabe hacer notar que la redacción de este documento se llevó a cabo como respuesta a la demanda que el sector de filosofía, por medio de sus representantes en el Consejo Nacional de Directores de Departamentos de Filosofía y en la Red de Profesores de Filosofía de Chile, le hiciera al Ministro de Educación en la última reunión que se llevó a cabo a fines del mes de noviembre de 2003, todo esto dentro del marco de la defensa de la filosofía que dicho sector viene sosteniendo desde hace más de dos años frente a las autoridades de Educación.

<sup>4</sup> *Filosofía en la educación escolar chilena*, Ministerio de Educación, Enero 2004, p. 3.

<sup>5</sup> *Doc. cit.* p. 4.

<sup>6</sup> *Doc. cit.* p. 4.

<sup>7</sup> Michéa, J.-C., *La escuela de la ignorancia*, Ed. Acuarrela, Madrid, 2002, p. 37.

<sup>8</sup> El siguiente párrafo del documento elaborado por el Ministerio habla por sí solo: “Consecuentemente, las habilidades y destrezas, actitudes y valores centrales de una educación filosófica están actualmente presentes *dentro* de otras asignaturas y en *contenidos intra-asignatura* a lo largo de los diez años de currículum compartido por todos. En otras palabras, sin tener clases de Filosofía durante estos diez años los alumnos gozan de un currículum entero que se preocupa de muchas de las destrezas y habilidades centrales de la asignatura Filosofía, definido arriba como el segundo enfoque o perspectiva (p. 8). Si no entendemos mal el sentido de este párrafo, habría que decir que la filosofía sería algo que nuestros jóvenes llegan a tener sin haberlo siquiera buscado, esto es, sin haber hecho jamás el esfuerzo de estudiarlo.

<sup>9</sup> Lasch, C., *La cultura del narcisismo*, Ed. A. Bello, Santiago, 1999.

<sup>10</sup> Debord, G., *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*, Ed Anagrama, Barcelona, 1990.

<sup>11</sup> El número total aproximado de estudiantes de Filosofía existentes en el país es de 1.602 alumnos, según consta en el registro que ha realizado el Consejo Nacional de Directores de Departamentos de Filosofía.

<sup>12</sup> *Doc. cit.* p. 5. (Las cursivas son nuestras).

<sup>13</sup> De alguna manera, en este sorprendente argumento se consume también la desaparición, por invisibilidad, del profesor de Filosofía (todos los profesores “enseñarían”, sin ellos darse cuenta, Filosofía en este segundo significado) lo que, de paso, nos permite vaticinar que este fenómeno bien puede estar anunciando la desaparición final de todo profesor. Algo de esto parece diagnosticar Jean-Claude Michéa al reflexionar sobre lo que ha significado el desarrollo de las reformas educacionales llevadas a cabo en diversos países desarrollados: “Naturalmente, los objetivos asignados a lo que quede de la escuela pública supondrán una doble transformación decisiva a más o menos largo plazo. Por un lado habrá una transformación de los profesores, que deberán abandonar su estatus actual de *sujetos a los que se supone un saber*, para formar parte de los animadores de diferentes *actividades de valores o transversales, de salidas pedagógicas* o de *foros* de discusión (evidentemente concebidos según el modelo de los programas de debate televisivos); a fin de rentabilizar su uso, también serán animadores encargados de distintas tareas materiales o de refuerzo psicológico [...]” Michéa, J.-C., *op. cit.* p. 45. Muchas de estas propuestas las oímos hoy en nuestro medio de la boca de los actuales “cientistas de la educación”.

<sup>14</sup> *Doc. cit.*, p. 8.

<sup>15</sup> Esta segunda parte corresponde a la ponencia presentada por el autor en la conmemoración del Día Mundial de la Filosofía, organizado por la Unesco y el Mineduc y que se celebró el 24 de noviembre de 2005 en la Estación Mapocho en Santiago de Chile.